

DESAFIOS À INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TATIANA LIRA DE FREITAS

Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda, tatianaliraprof.ti@gmail.com

VALQUÍRIA FERREIRA BEZERRA BARBOSA

Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda, valquiria.bezerra@abreuelima.ifpe.edu.br

RESUMO

Essa pesquisa de revisão de literatura objetivou compreender os desafios à integração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, a partir dos artigos científicos publicados na Revista Brasileira de Educação entre 2010 e 2020. Foi desenvolvida também uma pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA a partir da década de 1990. A análise do corpus textual incluído no estudo evidenciou o interesse da comunidade acadêmica em estudar as semelhanças e diferenças entre os programas de educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal, bem como as particularidades e desafios que permeiam a EJA. Concluímos que embora tenha havido conquistas e resistências, ainda há desafios para que a EJA integrada à EPT receba a devida atenção por parte do poder público, de modo a garantir aos estudantes uma educação profissional e tecnológica apoiada em políticas públicas de Estado e consoantes à concepção de formação humana integral.

Palavras-chave: PROEJA; Educação de jovens e adultos; Educação profissional e tecnológica.

1. INTRODUÇÃO

A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é fruto de uma construção coletiva protagonizada pela sociedade civil, representada pelos sindicatos e centrais sindicais, associações de classes, conselhos, organizações não governamentais, professores e estudantes, entre outros atores sociais. Foi impulsionada, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, com a criação do Fórum de EJA do Estado do Rio de Janeiro, em razão da preparação da V Conferência Internacional da Educação de Adultos (V Confinteia), realizada em Hamburgo, na Alemanha. Até então, a EJA no país achava-se relegada às margens das políticas públicas educacionais (MACHADO, 2016; PAIVA, 2009).

Cabe, contudo, ressaltar os esforços dos movimentos populares e estudantis de educação, nos anos 1950 e 1960, com destaque para o “Método Paulo Freire” no nordeste brasileiro, para a alfabetização de jovens e adultos. Esses movimentos desempenharam um importante papel na preparação do caminho em direção à democratização da educação e à garantia do direito à educação para a classe trabalhadora, alavancada na década de 1990 (MACHADO, 2016; PAIVA, 2009).

O Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, elaborado por Jamil Cury, estabelece que a EJA guarda em uma de suas finalidades principais a “função reparadora” da dívida social herdada do período colonial, no qual negros e indígenas escravizados, imigrantes, mulheres e trabalhadores braçais permaneceram excluídos, ou precariamente incluídos, no sistema educacional brasileiro. Consequentemente, achavam-se impedidos de exercer a plena cidadania, embora esses segmentos sociais tenham sido responsáveis por empregar sua força de trabalho na elevação de obras públicas e na produção das riquezas nacionais (BRASIL, 2000).

Em direção à equidade¹ de oportunidades, a função reparadora da EJA se articula a sua “função equalizadora”, que consiste em criar oportunidades para a entrada ou reentrada de jovens e adultos no sistema educacional brasileiro, na intenção de garantir-lhes um lugar no mundo do trabalho, bem como nos espaços sociais, culturais e estéticos. Segundo

1 A equidade, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, “é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000, p. 10).

o Parecer, a presença, ainda que tardia, desses estudantes na escola deve ser saudada como uma reparação corretiva, diante do histórico de exclusão e marginalização que enfrentaram ao longo de sua trajetória, e como superação do caráter compensatório da EJA (BRASIL, 2000).

A “função qualificadora” da EJA, de extrema importância, é destacada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 como “o próprio **sentido** da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11, grifo do autor), ante a tarefa de qualificar jovens e adultos em caráter permanente. Propõe que seus conhecimentos sejam atualizados “por toda a vida”, de modo que sejam cidadãos capazes de acompanhar o desenvolvimento econômico, cultural e produtivo da sociedade contemporânea como integrantes e partícipes dessas transformações (BRASIL, 2000).

A EJA configura-se, pois, como uma oportunidade de desenvolvimento de adolescentes, jovens, adultos e idosos que poderão atualizar conhecimentos, desenvolver habilidades, trocar experiências e acessar novas oportunidades no mundo do trabalho e da cultura (BRASIL, 2000, p. 10). Assim, pessoas que por motivos diversos abandonaram a escola na idade obrigatória, dos 7 aos 14 anos, ou o ensino médio, dos 15 aos 17 anos, poderão retomar os estudos a qualquer tempo a fim concluir a escolarização, desenvolver novas habilidades, atualizar os conhecimentos e trilhar novos caminhos formativos e profissionais.

Ainda segundo o mesmo parecer, “a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de proporcionar práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9, grifo do autor). Nessa direção, a articulação entre a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), materializada pelo Decreto nº 5.478/2005 e ampliada pelo Decreto nº 5.840/2006, que serão discutidos nos tópicos seguintes, trouxe aos estudantes da EJA, novas oportunidades de qualificação e requalificação profissional, no âmbito da Rede Federal de Educação, posto que esses estudantes são, em sua maioria, trabalhadores que demandam processos de ensino e aprendizagem e políticas públicas adequadas às suas necessidades formativas.

Segundo o documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA (2007), o Estado considera ser fundamental que tal política de educação profissional e tecnológica

[...] seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou

a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p. 33).

Sobre o público da EJA, o supracitado documento ainda estabelece como perfil discente,

[...] todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade, a degradação das relações de trabalho e ao decréscimo do número de postos de trabalho (BRASIL, 2007, p. 18).

Ressaltamos, portanto, a importância de dispor do PROEJA como uma política pública contínua e efetiva, capaz de proporcionar ao público jovem e adulto impossibilitado de concluir a educação básica na idade própria, o retorno ao ambiente escolar, o êxito educacional e a inclusão no mundo do trabalho.

Assim, compreendemos a educação básica articulada à educação profissional e tecnológica como oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que promova o sujeito aprendiz numa perspectiva de aprendizado ao longo da vida, ao desenvolvimento de suas amplas capacidades físicas e intelectuais.

Ante ao exposto, a presente pesquisa tem por objetivo compreender os desafios à integração entre a EJA e a EPT no Brasil. A fim de alcançar esse objetivo foi realizada uma revisão de literatura sobre a produção de artigos científicos e acadêmicos que discutem a integração entre a EJA e a EPT, publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), pertencente a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2010 e 2020. Foi desenvolvida também uma etapa de pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA a partir da década de 1990.

O problema de pesquisa será balizado pelo seguinte questionamento: quais desafios podem ser identificados nas pesquisas de pós-graduação publicadas na Revista Brasileira de Educação nos últimos 10 anos quanto à articulação da EJA à EPT?

A revisão de literatura permitirá compreender o que já é conhecido sobre o tema, a partir dos estudos publicados, bem como perceber quais

as lacunas existentes que ainda podem ser exploradas por outros pesquisadores da Pós-graduação em Educação, na intenção de conhecer com mais detalhes a real situação da EJA articulada à EPT no Brasil e propor soluções que objetivem a melhoria na qualidade da educação nessa modalidade.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura de abordagem qualitativa. Foram levantadas as produções científicas e acadêmicas relacionadas à EJA articulada à EPT, publicadas na RBE, pertencente a ANPEd, entre os anos de 2010 e 2020.

A escolha da RBE para a pesquisa de revisão de literatura é justificada pela abordagem de temas relacionados à área da educação, com publicações de estudos inéditos resultantes de pesquisas de pós-graduação, o que lhes confere confiabilidade. Ademais, a RBE é uma revista de renome, que circula no meio acadêmico desde 1995, e está vinculada à ANPEd, entidade reconhecidamente comprometida com os avanços no campo da educação brasileira.

Para levantamento dos artigos publicados na RBE, recorreremos à revista eletrônica² dividida em volumes, com edições quadrimestrais de 2010 a 2012, trimestrais de 2013 a 2017 e anuais a partir de 2018. Após leitura dos resumos dos estudos submetidos e acessíveis pela base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO, selecionamos as pesquisas que atenderam à proposta de revisão de literatura aqui empreendida.

Durante o período delimitado, foram publicados 519 artigos, dentre os quais 13 mencionam brevemente e 16 tratam, especificamente, sobre a EJA. Desses, 2 artigos fazem uma breve discussão sobre a articulação entre a EJA e a EPT, materializada pelo PROEJA, e apenas 1 artigo aborda esse programa como tema central. Esses artigos foram, portanto, incluídos no presente estudo, os quais passaremos a elencar, através do Quadro 1 e serão discutidos no tópico seguinte.

Foi também desenvolvida uma pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA, a partir da década de 1990, que discutiremos no tópico 4.

2 Que pode ser acessada através do link <<https://www.anped.org.br/site/rbe>>.

3. DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE A EJA E A EPT IDENTIFICADOS NOS ESTUDOS PUBLICADOS NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2010 A 2020.

Os artigos selecionados para composição desta revisão de literatura, resultaram de pesquisas empreendidas no contexto dos programas de Pós-graduação *Strictu sensu* em Educação, com apoio, principalmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais especificamente os trabalhos elaborados por Rummert e Alves (2010) e Algebaile, Rummert e Ventura (2013). Este último tendo sido encomendado e apresentado ao GT “Trabalho e Educação” na 34ª Reunião Anual da ANPEd.

Cabe ainda ressaltar que o trabalho mais recente, publicado em 2020, é de autoria de pesquisadores de renome no campo da EPT no Brasil em coautoria com a pesquisadora Rosanna Maria Barros Sá, como os professores Dante Henrique Moura e Ana Lucia Sarmiento Henrique, que possuem uma vasta produção sobre a EJA integrada à EPT, o ensino médio integrado, a educação profissional técnica de nível médio e outros temas transversais e correlatos.

Quadro 1 – Publicações na Revista Brasileira de Educação que tratam da articulação entre Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do PROEJA, entre os anos de 2010 e 2020.

Título	Autor	Ano, vol., nº
Jovens e Adultos pouco escolarizados em Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade	RUMMERT, Sônia Maria; ALVES, Nathalia.	2010, vol. 15, n. 45
Educação da classe trabalhadores brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado	RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline.	2013, vol. 18, n. 54
O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e PROEJA no Brasil	SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento.	2020, vol. 25

Fonte: própria autoria, 2020.

Sá, Moura e Henrique (2020) trazem em seu estudo uma abordagem comparativa sobre o PROEJA no Brasil, e os cursos de Educação e

Formação de Adultos (EFA), seu equivalente em Portugal. Os autores consideram que nos estudos comparativos sobre a EJA é preciso que “se mantenha clara a historicidade do objeto estudado” (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 5).

Amparados no referencial teórico socio crítico, os autores argumentam sobre a possibilidade de proporcionar aos estudantes jovens e adultos uma educação geral integrada à profissionalização, ambas de qualidade, proporcionadas pelo Estado no cumprimento do seu papel para garantia do direito dos sujeitos em questão. Desse modo, esses estudantes terão a oportunidade de compor o mundo do trabalho para, coletivamente, produzir a existência e garantir sua subsistência, como forma de atuar no mundo e transformá-lo (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Contudo, os pesquisadores destacam que tal possibilidade apenas será possível, em ambos os países, a partir da elevação dos programas a políticas públicas perenes, que não estejam subordinadas às ideologias dos diversos governos, à lógica capitalista e ao pensamento neoliberal, de forma que contribuam para o alcance da justiça social e educacional.

Esses autores buscam problematizar as agendas políticas educacionais implementadas em Portugal e no Brasil, discutindo suas proximidades e distanciamentos. Não deixam de considerar, portanto, “quer as semelhanças contextualizadas, quer as particularidades históricas” (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 6), no sentido de atentar para o contexto sócio-histórico de cada país e a fim de analisar de forma mais precisa e aprofundada as realidades estudadas. A exemplo disso, temos a distinção feita no texto quanto a concepção de integração curricular no Brasil, onde

[...] considera-se que o ensino integrado é a integração entre a denominada educação geral (ciências, letras e artes) e a formação profissionalizante, desenvolvida em um currículo único na mesma instituição educacional, tendo como referência conceitual a formação integral dos sujeitos (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 16).

Enquanto que na literatura portuguesa, a integração curricular, de total relevância na concretização da articulação entre educação de jovens e adultos e a educação profissional,

[...] considera a integração como sendo a articulação entre as instituições que proporcionam a educação geral básica e aquelas que são responsáveis pela formação profissional

no sentido de que os sujeitos transitem entre umas e outras visando integrar os conhecimentos gerais e profissionais de modo que possam alcançar a formação integral (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 16-17).

No que concerne à Pedagogia das Competências, em Portugal, tal “corrente político-ideológico-pedagógica conservadora e funcionalista” (BARROS, 2011; LIMA, 1994, 2018 apud SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 17) é aceita e defendida pelos conservadores. Compõem um grupo minoritário os atores sociais que vão na contramão desse conceito, que ocupa, acriticamente, posição de centralidade no processo de formação dos educandos no contexto português.

No Brasil, os pesquisadores do campo da educação entendem o conceito de Pedagogia das Competências como contrário à formação humana integral, que é centrada em uma perspectiva autônoma e emancipatória. Em contrário, a pedagogia das competências está fortemente aliada aos interesses do mercado de trabalho e à empregabilidade, em detrimento dos sujeitos e da sociedade em sua totalidade (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Os autores apontam ainda algumas características comuns às duas nações como sendo marcadas por avanços históricos, em períodos de governos de centro-esquerda, e retrocessos por discontinuidades ou enfraquecimentos, em períodos de governos de direita, representados por decisões ancoradas nos interesses do mercado de trabalho e das economias nacional e internacional (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Sá, Moura e Henrique (2020) demonstram o caráter ideológico, mercantilista e hegemônico da agenda política para a EJA, que vai de encontro à sua finalidade posto que, de acordo com o documento base do PROEJA para o Ensino Médio (2007),

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Os pesquisadores percebem uma estreita relação de proximidade e distanciamento dos países da centro-periferia mundial, quanto à garantia do direito à educação da população em geral e, mais especificamente, de jovens e adultos. O Brasil é um país no “centro da periferia” pois, apesar de estar localizado no centro da América Latina, não está situado entre os principais polos do capitalismo mundial. Portugal, por sua vez, situa-se na “periferia do centro”, considerando-se que a Europa é um dos principais polos do capitalismo mundial, situando o país em uma posição periférica em relação à centralidade econômica europeia. Esse cenário acentua a exclusão social em ambos os países, embora a realidade educacional portuguesa seja um pouco melhor que a realidade educacional brasileira (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Outro ponto em comum entre o PROEJA e os cursos EFA é a preocupação latente nesses programas com a formação geral e profissional dos educandos, bem como a verticalização dos estudos e suas respectivas certificações. Ambos objetivam a elevação do nível de escolaridade de um público historicamente marginalizado e pouco escolarizado, aos quais foi negado o direito de acesso à devida escolarização na idade própria (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Os pesquisadores concluem que, por um lado, os programas estudados abrem espaços e oportunidades em prol da efetiva justiça social, em sentido pleno, amparada no modelo de seguridade social, que atua no atendimento centralizado e universal dos direitos sociais dos cidadãos. Por outro lado, esses espaços e oportunidades são constantemente ameaçados pelas decisões governamentais de cunho político-ideológicas influenciadas, principalmente, pela política e pelo mercado internacionais. Cabe, portanto, ao conjunto da sociedade civil e política, embora em meio às tensões que lhes são próprias, empenhar-se na luta constante pela garantia de um direito que, em termos legais, é *de* e *para* todos, na busca da redução das desigualdades sociais (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Quanto ao primeiro artigo do Quadro 1, Rummert e Alves (2010), também utilizaram uma abordagem comparativa entre Brasil e Portugal, na intenção de apreender as particularidades e convergências, em relação à pouca escolarização de jovens e adultos, que decorrem de fatores sócio-históricos e da atual posição semiperiférica que os dois países ocupam no cenário hegemônico internacional. Entretanto, as autoras não aprofundam a discussão sobre a articulação entre as modalidades da EJA e da EPT, especificamente, mas apenas sobre primeira.

Para as autoras a EJA é compreendida como uma modalidade educacional destinada aos jovens e adultos trabalhadores marcada, desde o início do século atual, por mudanças constantes, quanto à forma de oferta e aos conteúdos, subordinadas ao padrão de acumulação flexível, perpetuando a condição de subalternidade de ambos os países aos planos econômicos nacionais e ao quadro hegemônico internacional (RUMMERT; ALVES, 2010).

Embora direcionem a análise para o Programa de Inclusão de Jovens (Projovem), no Brasil, e o Programa Novas Oportunidades (PNO), em Portugal, as autoras fazem uma breve menção ao PROEJA por entenderem esse programa “como uma iniciativa que apresenta possibilidades de constituir avanços significativos no âmbito teórico-metodológico da educação de jovens e adultos” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518). Por outro lado, as pesquisadoras consideram que o PROEJA se assemelha a outras políticas, como as analisadas no estudo, marcadas por seu caráter certificatório e meramente compensatório, que legitimam as desigualdades sociais reforçadas pela privatização do conhecimento e pela divisão social do trabalho.

Rummert e Alves (2010) destacam, ainda, alguns pontos positivos do PROEJA, como a possibilidade de articulação entre a EJA e a EPT, por meio da forma de oferta integrada, bem como o fato de ser ofertado, preferencialmente, pelo Institutos Federais, devido à notável qualidade da educação profissional e tecnológica no país, ofertada por essa instituição. Ademais, as autoras entendem como positivas as ações complementares como o ineditismo na formação *lato sensu* de professores para atuar na modalidade e “o fomento a pesquisas específicas visando à análise e ao aperfeiçoamento do programa” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518).

Contudo, as autoras tecem algumas críticas ao PROEJA, por estar inscrito “na mesma lógica de multiplicação de ofertas que corrobora a permanência da segmentação e diferenciação de possibilidades de maior ou menor grau de acesso ao conhecimento” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518). Essa lógica tem se mostrado constante na oferta de educação para a classe trabalhadora brasileira desde a década passada.

Esse é um fato marcante ainda enraizado na EJA com “um caráter de naturalização da negação do direito à educação básica como efetivo acesso universal às bases do conhecimento científico e tecnológico” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518), materializado pelos problemas estruturais do Ministério da Educação, quanto à implementação do programa,

e pela ausência de uma definição clara sobre os recursos destinados propriamente ao PROEJA, para garantia de sua continuidade.

Tais problemas refletiram nas metas de atendimento definidas, mas não alcançadas, relacionadas à relação matrícula/investimento, em consequência da baixa oferta de vagas e da pouca divulgação das vagas existentes, o que acabou por acarretar uma procura maior que a oferta e a inadequação de horários para jovens e adultos trabalhadores. Ademais, a formação docente e discente, que acaba por se mostrar imediatista e pragmática, nada tem a ver com a formação integral do sujeito pretendida para o programa (RUMMERT; ALVES, 2010).

No segundo artigo relacionado no Quadro 1, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) adotam o conceito do capital-imperialismo para analisar e explicar a atual conjuntura brasileira “particularmente em suas expressões complexas no âmbito dos processos sociais da educação e da formação humana” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 718), fortemente subordinada ao capital; e as desigualdades, fragmentações e expropriações, historicamente enfrentadas pela classe trabalhadora.

Em face a essa subordinação às “novas formas de destituição do direito de acesso universal às bases do conhecimento científico e tecnológico” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 722), a educação brasileira vem sofrendo, desde 1990, adaptações às exigências internacionais que demandavam, e ainda demandam, a qualificação imediatista da classe trabalhadora objetivando a empregabilidade, a redução dos custos com mão-de-obra e “um *sistema mais flexível de negociação no mercado de trabalho*” (CNI, 2005, p. 63 apud RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 723, grifo do autor).

Nesse sentido, as autoras evidenciam uma nova dualidade educacional caracterizada pela desigualdade nas ofertas educativas, desdobradas em diversos níveis de certificação pois, embora garantido o acesso à educação, é fato que a qualidade pedagógica do ensino ofertado é heterogênea, devido ao percurso formativo fragmentado disponível para a classe trabalhadora em comparação à burguesia.

Essa dualidade se faz presente também nas diversas formas de oferta disponibilizadas nos diferentes âmbitos governamentais e privados, bem como nos modelos de ensino e modalidades de educação que, disfarçados de democratização do acesso à educação, satisfazem a falsa sensação de garantia de direitos e perpetuam o caráter classista da educação brasileira. Em vista disso, é preciso considerar que “quantidade e

variedade não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável” (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013, p. 725).

Em seu estudo, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) ainda analisam a grande quantidade de programas com perfis formativos variados, instituídos pelos diversos setores governamentais, desde a década de 1990, com diferentes propósitos de formação para diferentes públicos e, em grande medida, o de pessoas menos favorecidas pertencentes à classe trabalhadora. As autoras constatam ainda que, apenas na esfera federal, existem aproximadamente trinta programas instituídos, dentre os quais está o PROEJA. Discutem que que, embora esse programa objetive a ampliação da escolarização básica articulada à formação profissional de jovens e adultos, não tem vínculo com renda mínima.

Para além da análise, as pesquisadoras tecem uma crítica à pulverização das políticas educacionais para a EJA através de parcerias e adesões, fortemente influenciadas por pressões do governo federal que investe em instituições privadas, e pelas esferas estaduais e municipais, respectivamente, com perfis formativos e padrões organizacionais diversos que caracterizam essa modalidade como “muito mais fragmentada, heterogênea e complexa” (VENTURA, 2008 apud RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013, p. 729).

Após a revisão de literatura, constatamos que, nas últimas décadas muitos foram os desafios que permearam as ofertas de EJA integrada à EPT para a classe trabalhadora, dentre os quais destacamos: o despreparo e a desvalorização dos profissionais da educação para lidar com as especificidades e necessidades dos estudantes da modalidade; a ausência de definições mais claras sobre os recursos de financiamento destinados à EJA, em comparação à demais modalidade de educação; o caráter ainda compensatório e certificatório das ofertas nas diferentes redes de ensino, em função da formação de mão-de-obra barata e imediata, sob a falsa promessa de empregabilidade; e a subordinação dos programas e políticas educacionais aos planos econômicos nacionais e ao cenário hegemônico internacional.

4. DESAFIOS À INTEGRAÇÃO DA EJA À EPT CARACTERIZADOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A década de 1990 se mostrou de grande importância para a EJA por ter sido palco de resistências e lutas, intensas e contínuas, que contaram

com a participação de vários atores sociais, nacionais e internacionais, na intenção de construir uma educação emancipatória, unitária e de qualidade.

O engajamento de sujeitos históricos relevantes dos diferentes setores da sociedade, como o segmento público, especialmente no âmbito municipal; as universidades; as organizações não governamentais (ONGs); os sindicatos; o sistema “S”; os educadores e os educandos da EJA; e os organismos internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), foi de fundamental importância para o avanço das pautas de discussões acerca de como a Educação de Jovens e Adultos deveria ser posta em prática pelos organismos governamentais (MACHADO, 2016).

Dessa relação entre diferentes entes da sociedade civil e os formuladores de políticas públicas, com adesão do Ministério da Educação (MEC) em 2004, em torno de um objetivo em comum, embora nem sempre consensual, surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Nesse espaço democrático dos Fóruns, as questões concernentes à EJA até hoje demandam habilidade de diálogo, negociação, enfrentamentos de conflitos e disputas de poder no Estado Ampliado (GRAMSCI, 2000 apud MACHADO, 2016; PAIVA, 2009).

Os fóruns de EJA, atualmente presentes em todos os Estados brasileiros, promovem encontros nacionais na intenção de construir a EJA como uma política que “no sentido etimológico, diz respeito à participação do povo nas escolhas necessárias aos assuntos coletivos da cidade e do território” (MACHADO, 2016, p. 441).

Machado (2016) ressalta que a importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e demais países emergentes da América Latina, vai muito além de apenas escolarizar jovens e adultos trabalhadores, com propostas de ensino aligeiradas e imediatistas porque,

[...] abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos (MACHADO, 2016, p. 432).

A autora chama atenção para o espaço de luta representado pelo processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que trouxe à tona o caráter democrático e emancipatório da educação. Essa dimensão de luta contra-hegemônica corrobora com as contradições que permeiam a EJA (CURY, 2002 apud MACHADO, 2016).

Para Leite (2012), a aprovação de uma LDBEN minimalista deu abertura para que reformas e medidas governamentais como o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDBEN nº 9.394/1996 para separação entre o ensino médio propedêutico e o ensino médio técnico, fossem implementadas e atendessem aos anseios da “política neoliberal do *Estado Mínimo*” (LEITE, 2012, p. 48, grifo da autora). Coerente com o que pretendia o Governo de Fernando Henrique Cardoso, no poder à época, posto que o Projeto de Lei nº 1603, que objetivava a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional (EP), tramitava no Congresso Nacional em 1996, antes mesmo da aprovação da referida LDBEN (MOURA, 2007).

Em contraponto, a Lei 11.741/2008, que teve por objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da EJA e da EPT, representa uma conquista importante para a modalidade de EJA, se levarmos em consideração o fato de que tal articulação nem sempre esteve prevista na legislação educacional brasileira.

De acordo com o Decreto nº 2.208/1997, somente era possível cursar o ensino técnico paralelamente ao ensino médio na forma de oferta concomitante. O referido decreto previa ainda a possibilidade de cursar o nível técnico após a conclusão do nível médio, na forma de oferta sequencial (NUNES, 2011). Durante sua vigência, o Ensino Médio permaneceu voltado para o ensino propedêutico e acadêmico, objetivando o ingresso dos filhos da elite brasileira no Ensino Superior, e a Educação Profissional, manteve seu caráter instrumental de preparação dos filhos da classe trabalhadora para ingresso no mundo do trabalho (MOURA, 2007).

A articulação entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica foi sendo construída, inicialmente, a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a integração curricular entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, até então separados por força do Decreto nº 2.208, de 1997.

No ano seguinte, o Decreto nº 5.478/2005 foi responsável por instituir, no âmbito da Rede Federal de Ensino, o PROEJA apenas para o nível médio, justificado no documento base do programa que “o exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, e sobremaneira na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 34).

Portanto, a oferta de cursos de formação inicial e continuada integrados à educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, ficou a cargo dos antigos CEFETs, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas as UFs (BRASIL, 2005).

Em 2006, o Decreto nº 5.840, foi responsável por ampliar a abrangência do programa também para o ensino fundamental, ao instituir o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que formalizou a articulação entre as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2006). Entretanto, as alterações na LDBEN nº 9.394, de 1996, para incorporação do texto do Decreto nº 5.840, de 2006, só vieram a ser formalizadas a partir da promulgação da Lei 11.741/2008.

O novo decreto possibilitou a oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC) e qualificação profissional a partir do ensino fundamental, organizados por eixos tecnológicos distintos e, consequentemente, com itinerários e perfis formativos específicos ao seu público-alvo, implantados principalmente em parceria com municípios e instituições penais, sendo denominado PROEJA FIC a partir de 2009 (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013; NUNES, 2011).

Diante do exposto, embora tenhamos constatado que a mera formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e os interesses do capital tenham sobressaído em alguns momentos da história da EJA, com o apoio dos diferentes Governos, a modalidade tem se mantido viva e atuante na luta contra-hegemônica por reconhecimento e justiça social em prol da classe trabalhadora. A fim de que os sujeitos que foram excluídos do sistema educacional por motivos diversos tenham o direito de retornar à escolar em busca de formação e oportunidades de inserção nas várias dimensões da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos artigos incluídos no estudo, identificamos o interesse da comunidade acadêmica em estudar as semelhanças e diferenças

entre os programas de educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal, bem como as particularidades e desafios que permeiam a educação direcionada à classe trabalhadora, marcada pela negação do direito à escolarização e por uma inclusão excludente, camuflada de democratização de acesso à educação.

Ao constatarmos que, dos 519 artigos publicados de 2010 a 2020 na RBE, apenas 1 artigo aprofunda a análise sobre a articulação entre EJA e EPT, podemos concluir que ainda há muito espaço de discussão e pesquisa a ser conquistado, no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros, que possam ir além de breves menções sobre essa modalidade de educação que é, historicamente, marcada pela luta por espaço na política educacional brasileira.

Por fim, após o desenvolvimento da pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA, a partir da década de 1990, entendemos que embora tenha sido palco de conquistas e resistências, ainda há um árduo caminho a ser percorrido para que a EJA integrada à EPT receba a devida atenção por parte do poder público, de modo a garantir aos estudantes da modalidade uma educação profissional e tecnológica apoiada em políticas públicas contínuas consoantes à concepção de formação humana integral, preconizada em seu documento base.

Entendemos, por conseguinte, ser essencial conhecer a realidade educacional na qual está inserida significativa parcela da sociedade brasileira para, a partir das investigações e constatações realizadas, atuar sobre a realidade e transformá-la. Nessa direção, o objetivo a ser alcançado é o de transformação da realidade educacional em favor dos trabalhadores e trabalhadoras que almejam melhores condições de educação e trabalho, coerentes com as transformações da sociedade contemporânea. A ampliação das pesquisas sobre a EJA integrada a EPT representarão avanços na luta pela garantia de direitos de todos e todas a uma educação unitária de qualidade em prol do desenvolvimento e da justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 17 de abril de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 de julho de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** (Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840,** de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.** Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base**. Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional Técnica de nível médio/ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

MACHADO, Maria Margaria. A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2016. jul./dez. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em 20 jun. 2020.

LEITE, Maria Letícia Felicori Tonelli e Teixeira. **PROEJA: A experiência de um grupo virtual como forma de inserção digital**. 2012. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/60938>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Natal, a. 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em 17 jul. 2020.

NUNES, Patrícia dos Santos. **Em busca do tesouro: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de técnico em informática – proeja**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3170>. Acesso em: 07 dez. 2019.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Em aberto, v. 22, n. 82, nov. 2009. p. 59-71. Disponível

em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2448/2186>. Acesso em: 20 set. 2021.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 54, p. 717-739, 2013. Jul./Set. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQP-ZwNVfML7wyt6zjQ6R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 15, n. 45, p. 511-528, 2010. Set./Dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TNqBCZ9ccV4J85vYKbxZZGk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento. O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, n. e250021, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z6hHTCPTs4WBJm7Tq6pZbnD/>. Acesso em: 09 jun. 2020.